

Schweitzer, Friedrich; Ziebertz, Hans-Georg
Gestalt und Wirkung des Religionsunterrichts: Empirische Befunde und interkonfessionelle Perspektiven

Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 1, S. 29-51



Quellenangabe/ Reference:

Schweitzer, Friedrich; Ziebertz, Hans-Georg: Gestalt und Wirkung des Religionsunterrichts: Empirische Befunde und interkonfessionelle Perspektiven - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 1, S. 29-51 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-184797 - DOI: 10.25656/01:18479

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184797>

<https://doi.org/10.25656/01:18479>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2017

■ *Thementeil*

**500 Jahre Reformation – Schlaglichter
auf pädagogische Langzeitwirkungen**

■ *Allgemeiner Teil*

Die soziale Herkunft von Lehramtsstudierenden
in Begabtenförderungswerken

Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische
Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts

Erfassung von pädagogischem und psychologischem
Wissen in der Lehramtsausbildung

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: 500 Jahre Reformation – Schlaglichter auf pädagogische Langzeitwirkungen

Marcelo Caruso

500 Jahre Reformation – Schlaglichter auf pädagogische Langzeitwirkungen. Einführung in den Thementeil	1
---	---

Annette Scheunpflug

Evangelische Bildung heute – 500 Jahre nach der Reformation	5
---	---

Friedrich Schweitzer/Hans-Georg Ziebertz

Gestalt und Wirkung des Religionsunterrichts: Empirische Befunde und interkonfessionelle Perspektiven	29
--	----

Allgemeiner Teil

Martin Drahm/Martin Rothland

Die soziale Herkunft von Lehramtsstudierenden in Begabtenförderungswerken. Eine vergleichende Analyse	52
--	----

Matthias Martens/Barbara Asbrand

Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts	72
--	----

*Friederike Hohenstein/Thilo Kleickmann/Friederike Zimmermann/
Olaf Köller/Jens Möller*

Erfassung von pädagogischem und psychologischem Wissen in der Lehramtsausbildung: Entwicklung eines Messinstruments	91
--	----

Besprechung

Rudolf Tippelt

Volker Lenhart (Hrsg.): Die erste Schrift zur Vergleichenden
Erziehungswissenschaft/The First Treatise in Comparative Education.

Fredericus Augustus Hechtius: De re scholastica Anglica cum
Germanica Comparata (1795–1798)

David Phillips: Investigating Education in Germany.

Historical studies from a British perspective 114

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 118

Impressum U3

Table of Contents

Topic: 500 Years of Reformation –
Highlights on pedagogical long-term effects

Marcelo Caruso
500 Years of Reformation – Highlights on pedagogical long-term effects.
An introduction 1

Annette Scheunpflug
Protestant Education Today – 500 years after the Reformation 5

Friedrich Schweitzer/Hans-Georg Ziebertz
Forms and Effects of Religious Education: Empirical findings
and interdenominational perspectives 29

Articles

Martin Drahmman/Martin Rothland
The Social Background of Teacher Students in Funding Organisations.
A comparative analysis 52

Matthias Martens/Barbara Asbrand
Complementary Relations: Methodological and theoretical reflections
on the formal organisation of classroom-interaction 72

*Friederike Hohenstein/Thilo Kleickmann/Friederike Zimmermann/
Olaf Köller/Jens Möller*
Measuring Pedagogical and Psychological Knowledge
in Teacher Education: Development of a test instrument 91

Book Reviews 114

New Books 118

Impressum U3

Friedrich Schweitzer/Hans-Georg Ziebertz

Gestalt und Wirkung des Religionsunterrichts: Empirische Befunde und interkonfessionelle Perspektiven

Zusammenfassung: Dieser Beitrag greift die Frage auf, wie es gegenwärtig um den Religionsunterricht in Deutschland bestellt ist. Dafür stellt er zunächst historische Ausgangsbedingungen und die – soweit verfügbar – gegenwärtige zahlenmäßige Verteilung unterschiedlicher Formen des Religionsunterrichts dar, um anschließend anhand der vorhandenen empirischen Studien zu zeigen, welche Realität sich mit diesem Unterricht verbindet, welche Herausforderungen sich daraus ergeben und mit welchen Entwicklungen gerechnet werden kann. 1949 wurde im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland ein Religionsunterricht an der Schule verankert, der „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen ist. Waren zunächst noch allein der katholische und evangelische Religionsunterricht im Blick, werden gegenwärtig zunehmend auch andere Formen, wie der islamische Religionsunterricht, eingeführt. Beim Religionsunterricht handelt es sich um eine sogenannte gemeinsame Angelegenheit von Staat und Religionsgemeinschaften. Als konfessionsgebundener Religionsunterricht muss er sich einerseits an den inhaltlichen Erwartungen der Religionsgemeinschaften ausrichten, andererseits hat er als Schulfach allgemeinen bildungstheoretischen und didaktischen Anforderungen zu entsprechen. Dieser Beitrag geht deshalb auch kurz auf die rechtlichen Grundlagen ein und pointiert die Erwartungen der Religionsgemeinschaften an den Religionsunterricht. Anschließend wird gezeigt, welchen Ort religiöse Bildung im Kontext der Schule, als Teil der ausdifferenzierten Fächerstruktur, hat. Der letzte Abschnitt geht auf empirische Forschung zum Religionsunterricht ein. Es wird gezeigt, wie SchülerInnen den Religionsunterricht bewerten, mit welchen Intentionen ReligionslehrerInnen das Fach unterrichten und welche Wirkung der Religionsunterricht hat.

Schlagworte: Religionsunterricht, Deutschland, Rechtlicher Status, Bildungstheorie, Empirische Forschung

Der Religionsunterricht (im Folgenden: RU) beruht zunächst auf bestimmten Voraussetzungen in rechtlicher und kirchlicher Hinsicht, die deshalb auch im Folgenden an erster Stelle aufgenommen werden (1 und 2). Daraus ergibt sich die heute auch mitunter kritisch pointierte Frage, ob ein solcher RU auch schulisch begründbar sei, was sich am besten anhand bildungstheoretischer Erwartungen klären lässt (3). Von Voraussetzungen und Begründungen zu unterscheiden ist die Realität des RU, die – einschließlich der Wirksamkeit von RU – anhand der dazu verfügbaren Untersuchungen in den Blick genommen werden soll (4). Der Beitrag bietet einen Überblick zur Situation des RU, dem doppelten Schwerpunkt auf Gestalt und Wirkung folgend.

1. Religionsunterricht im Kontext des schulischen Bildungsauftrags: rechtliche Vorgaben

Der RU lässt sich ohne Wahrnehmung seiner besonderen rechtlichen Voraussetzungen kaum verstehen, weder in seiner Begründung noch in seiner Ausrichtung. Im Recht spiegelt sich hier zugleich die deutsche Geschichte. Eine knappe Darstellung zu rechtlichen Fragen eignet sich deshalb besonders zur ersten Orientierung in diesem Bereich, zu dem inzwischen verschiedene Angebote von RU sowie der Ethikunterricht zählen.

Der RU ist das einzige Schulfach, das im Grundgesetz ausdrücklich genannt wird. In Art. 7,3 GG wird der RU als „ordentliches Lehrfach“ beschrieben, was im Sinne einer grundlegenden Angebotsgarantie sowie der Gleichrangigkeit mit anderen Fächern zu verstehen ist. In dieser starken Stellung des RU kommt nicht zuletzt die Entstehungssituation des Grundgesetzes nach 1945 zum Ausdruck, in der ein Rückfall in einen totalitären Staat dadurch verhindert werden sollte, dass in der Religion eine den Staat relativierende Größe bindend anerkannt wurde. Am deutlichsten kommt dies in der bereits 1946 in Kraft getretenen Verfassung des Landes Bayern zum Ausdruck: „Angesichts des Trümmerfeldes, zu dem eine Staats- und Gesellschaftsordnung ohne Gott, ohne Gewissen und ohne Achtung vor der Würde des Menschen die Überlebenden des zweiten Weltkrieges geführt hat [...]“ (Präambel).

Bemerkenswert ist an der grundgesetzlichen Regelung weiterhin, dass der Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt wird (Art. 7,3 GG). Damit ist ein lediglich religionskundlicher Unterricht ausgeschlossen, der auf eine neutral-sachkundliche Darstellung und damit auf einen Unterricht ohne Bekenntnisbindung zielt. Zugleich eröffnet das Grundgesetz schon 1949 mit dieser allgemeinen Formulierung („Religionsgemeinschaften“) die inzwischen auch genutzte Möglichkeit eines nicht-christlichen Religionsunterrichts (heute in der Gestalt eines jüdischen und islamischen Religionsunterrichts). Die Formulierung greift dabei auf die Weimarer Reichsverfassung zurück, die vor allem der Ermöglichung auch eines jüdischen RU diente.

Eine Ausnahme wird in Art. 141 GG statuiert: „Artikel 7 Abs. 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand“. Das war damals in Bremen der Fall. Ob es heute auch für das Land Brandenburg gilt, wo der Religionsunterricht kein ordentliches Lehrfach ist – stattdessen wird LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) unterrichtet – ist rechtlich nicht abschließend geklärt. Wieder anders ist die Situation in Berlin, das 1949, aufgrund der Besatzungssituation, automatisch nicht zum Regelungsbereich des Grundgesetzes gehörte. Hamburg hingegen, wo bislang ein „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ erteilt wird – der angesichts neuer Verträge mit den muslimischen Vereinigungen und dem darin eröffneten Anspruch auf einen islamischen RU allerdings in Frage steht (vgl. Haese, 2013) – stellt in rechtlicher Hinsicht keine Ausnahme von Art. 7,3 GG dar. Es handelt sich, wie die Selbstbezeichnung anzeigt, um einen Unterricht in evangelischer Verantwortung (was sich in Zukunft allerdings ändern soll).

Der sogenannten Gesetzeshierarchie entsprechend, darüber hinaus aber auch aus Gründen der bewussten Zustimmung, werden die grundgesetzlichen Regelungen in den Landesverfassungen und Schulgesetzen der Länder in aller Regel ausdrücklich übernommen. Auch Erweiterungen etwa der kirchlichen Mitwirkungsmöglichkeiten kommen dabei vor, die sich jedoch stets im grundgesetzlichen Rahmen bewegen müssen.

Zu den rechtlichen Vorgaben gehört, nicht im Grundgesetz, aber in einem Teil der Landesverfassungen, auch ein Unterricht in Ethik (teils Werte und Normen, Praktische Philosophie o. ä. genannt). Zum Beispiel legt die Verfassung des Landes Rheinland-Pfalz fest: „Für Jugendliche, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze des natürlichen Sittengesetzes zu erteilen“ (Art. 35,2). In den östlichen Bundesländern, mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg, stehen beide Fächer in einem Wahlpflichtverhältnis.

Unterhalb der rechtlichen Regelungen spielen Staats-Kirchen-Verträge bzw. Konkordate sowie Vereinbarungen des Staates mit anderen Religionsgemeinschaften eine Rolle, da dadurch weitere Garantien für den RU entstehen. Derzeit werden entsprechende Vereinbarungen mit muslimischen Verbänden, soweit sie staatlich als Religionsgemeinschaften anerkannt sind, abgeschlossen. Eine nicht gelöste Schwierigkeit besteht allerdings nach wie vor darin, dass sich Muslime in aller Regel nicht zu einer verfassten Religionsgemeinschaft zusammenschließen, so dass dem Staat ein entsprechendes Gegenüber fehlt.

Der islamische RU wird inzwischen weithin sowohl von staatlicher als auch von kirchlich-christlicher Seite bejaht (vgl. EKD, 1999; DBK, 2003, S. 257–259), er befindet sich aber weithin noch im Aufbau. An verschiedenen deutschen Universitäten wird eine darauf bezogene Lehrerausbildung angeboten.

Nach der Rechtslage in Deutschland könnte der Staat aufgrund der Neutralitätspflicht (Art. 4 GG) von sich aus lediglich eine religiös und weltanschaulich neutrale Religionskunde, jedoch keinen RU, anbieten.

2. Erwartungen der Religionsgemeinschaften an den Religionsunterricht

Aufgrund der rechtlichen Grundlagen des RU, wonach das Fach in „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen ist, kommt die inhaltliche Verantwortung für den RU vornehmlich den Kirchen bzw. den Religionsgemeinschaften zu. Die staatliche Schulaufsicht erstreckt sich allerdings auch auf den RU (Art. 7,1 und 7,3 GG). Im Folgenden gehen wir entsprechend der Bevölkerungsstruktur vor allem auf die Erwartungen der evangelischen und katholischen Kirche ein und behandeln andere Religionsgemeinschaften etwas knapper. Die kirchlichen Stellungnahmen machen dabei deutlich, dass hier keine „Kirche in der Schule“ etabliert werden soll, sondern ein moderner, auf die Herausforderungen der Gegenwart eingestellter, dialog-offener Unterricht begründet wird, der sich nicht zuletzt an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientieren soll.

2.1 *Evangelischer Religionsunterricht*

In maßgeblicher Weise sind die Erwartungen der evangelischen Kirche vor allem in den beiden Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) von 1994 und 2014 beschrieben (EKD, 1994; 2014). Diese Denkschriften wurden vom Rat der EKD verabschiedet und besitzen insofern eine hervorgehobene Bedeutung.

Beide Denkschriften verstehen den RU ausdrücklich nicht als „Privilegierung der Kirche“ (EKD, 1994, S. 41), sondern als integralen Bestandteil schulischer Bildung sowie als Ausdruck der auch in der Schule wahrzunehmenden Religionsfreiheit der Kinder und Jugendlichen. Religionsfreiheit wird dabei also nicht nur negativ verstanden (zu keinem Glauben verpflichtet sein), sondern auch positiv (zur Wahrnehmung des Rechts auf Religionsausübung befähigt werden). An erster Stelle wird der RU deshalb als „Chance für Kinder und Jugendliche“ bezeichnet (EKD, 2014, S. 34). Zugleich wird auch der Beitrag des RU zu einer „pluralitätsfähigen Schule“ sowie zu einer „dialogischen Kultur religiös-weltanschaulicher Vielfalt“ hervorgehoben (EKD, 2014, S. 106).

In der Denkschrift von 2014 heißt es zu den Aufgaben des RU: „Dieser Unterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenserfahrungen eine Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben, seinen biblischen Grundlagen und ethischen Konsequenzen. In all dem wird erwartet, dass sich auch ein Verständnis für Menschen entwickelt, die nicht-christlichen Religionen oder keiner Religion angehören.“ (EKD, 2014, S. 55) Das entspricht der bereits 1994 beschriebenen Ausrichtung an „Identität und Verständigung“. Der RU ist demnach nicht nur auf die eigene konfessionsbezogene Identität ausgerichtet, sondern ebenso an dialogischer Offenheit orientiert. 1994 wurde dies im Blick auf die Kooperation mit anderen christlichen Konfessionen beschrieben, 2014 auch hinsichtlich anderer Religionen. Als ein wesentliches Bildungsziel für den RU gilt nun Pluralitätsfähigkeit, womit die Befähigung dazu gemeint ist, sich in reflektierter Weise in ein produktives Verhältnis zur religiös-weltanschaulichen Vielfalt in der Gesellschaft zu setzen. Dazu gehört ausdrücklich die Forderung nach einer Kooperation sowohl mit anderen Formen des christlichen RU als auch mit dem islamischen und jüdischen RU oder mit dem Ethikunterricht. Konfessionelle Bindung wird dabei nicht als Hindernis, sondern als Voraussetzung für dialogische Offenheit verstanden.

2.2 *Katholischer Religionsunterricht*

Durch das II. Vatikanische Konzil (1962–1965) erlebte die katholische Kirche einen Reformschub, der in Deutschland von der Würzburger Synode (DBK, 1974) aufgegriffen wurde. Mit dem Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ wird das Fach aus der Katechismustradition herausgelöst und sowohl theologisch als auch pädagogisch begründet. Der RU wird deutlich von kirchlicher Katechese unterschieden, er soll Heranwachsende über Christentum, Kirche und den Glauben informieren, er soll sensibilisieren für eine religiöse Wahrnehmung der Welt, er soll Schülern helfen,

selbstständig und selbstverantwortlich über Fragen von Gott, Religion und Glaube zu reflektieren, und er soll schließlich helfen, den christlichen Glauben als Basis für die eigene Lebensorientierung zu entdecken. Der Unterricht soll so angelegt sein, dass ihn gläubige und nicht-gläubige SchülerInnen besuchen können. Die Religionspädagogik, als die den RU ‚betreuende‘ Disziplin, rückt in der Folge stärker an die Pädagogik und Didaktik heran (vgl. auch Rothgangel & Ziebertz, 2012).

Explizit bildungstheoretisch argumentiert das 1996 von der Deutschen Bischofskonferenz (DBK, 1996) veröffentlichte Dokument „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“. Dieser Text definiert Bildung als einen inneren Entfaltungsprozess, als Selbsttätigkeit der Heranwachsenden und als ein Freiheit gewährendes Handeln. Bildung, einschließlich religiöser Bildung, müsse sich in Respekt vor der Würde des jungen Menschen an der Freiheit der Lernenden ausrichten und dürfe den Selbstwerdungsprozess keinem strategischen Kalkül unterwerfen. Die allgemeine Bestimmung von Bildung wird anschließend als christliche Bildung konkretisiert. Ein wichtiger Begriff in diesem Text ist „Konfessionalität“, die vor allem über den approbierten Unterrichtsstoff sowie über die Lehrkräfte gewährleistet werden soll. Letztere „stehen im RU für den Glauben ihrer Kirche und für die Kirche [ein], ob sie das wollen oder nicht“ (DBK, 1996, S. 37). Lehrende sollen ein kirchlich geprägtes Bekenntnis haben und persönlichen Kirchenbezug pflegen, nur so könnten sie im Unterricht die kirchliche Lehre authentisch und unverkürzt vermitteln.

2005 veröffentlicht die Deutsche Bischofskonferenz das Dokument „Der RU vor neuen Herausforderungen“ (DBK, 2005). Stärker als zuvor konstatiert die Kirche einen massiven Rückgang der religiösen Sozialisation in den Familien und reflektiert entsprechend intensiv die Schwierigkeiten der Glaubenstradierung. Vor diesem Hintergrund bekomme der RU eine neue Bedeutung, denn er werde für eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen zum einzigen Ort der Begegnung mit dem Glauben. Die Bedeutung des RU gehe auch über ihn selbst hinaus, indem er der drohenden gesellschaftlichen und intellektuellen Isolierung der Kirche entgegenwirken könne. Das kirchliche Dokument unterscheidet zwar zwischen „RU in der Schule“ und „Katechese in der Kirche“, versteht beide aber als komplementär. Ziel des RU sei nicht nur das Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch die Ermöglichung des Glaubens. Im Blick auf den Lehrplan wird der Begriff „Grundwissen“ eingeführt, das sich an Inhalt und Struktur des von der Kirche bezeugten Glaubens ausrichtet. Es soll befähigen, im Licht des Glaubens die Herausforderungen des Lebens zu deuten und zu meistern. Jedoch habe dieses Wissen nicht nur eine Hilfsfunktion, sondern einen Eigenwert, der letztlich in der Wahrheit liegt, den die Kirche dem Glauben unterlegt.

2.3 *Andere Konfessionen und Religionen*

Neben dem evangelischen und dem katholischen RU stehen in Deutschland und ähnlich etwa auch in Österreich andere Formen von RU, insbesondere orthodoxer RU, jüdischer RU sowie islamischer RU (einschließlich des alevitischen RU, der nicht immer

dem Islam zugerechnet wird). Mit den oben zitierten Stellungnahmen vergleichbare offizielle Dokumente liegen dazu bislang nicht vor, weshalb hier auch (noch) nicht von klaren Positionierungen gesprochen werden kann. Erkennbar wird allerdings zum Teil eine Tendenz, die Einführung in den Glauben den schulischen (Bildungs-)Zielen vorzuordnen. Im Folgenden werden exemplarisch Bildungspläne herangezogen.

- Für den *orthodoxen RU in Nordrhein-Westfalen* gilt: „Orthodoxer Religionsunterricht fußt auf der ekklesialen Wirklichkeit des orthodoxen Glaubens und hat durch seine Zielsetzungen und Inhalte dazu beizutragen, dass die Jugendlichen aus der Kraft des Glaubens und aus den auf ihm beruhenden Erkenntnissen heraus Grundqualifikationen für ein Zusammenleben in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft erwerben können. Diese Verantwortung des Unterrichts ist angesichts der multinationalen Zusammensetzung der Orthodoxen Kirche in Deutschland von besonderer Bedeutung. Ein spezifischer Aspekt der orthodoxen Diasporabistümer in Deutschland ist ihre Einheit in der Vielgestaltigkeit, die in der jeweils geographisch-kulturell bedingten Ausformung der Religiosität und Frömmigkeit erkennbar ist“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011, S. 8).
- In den Bildungsstandards für *jüdische Religionslehre in Baden-Württemberg* heißt es: „Die jüdische Religionslehre soll jüdische Schülerinnen und Schüler im Judentum unterweisen. Im Unterricht sollen auf geeignete Weise elementare Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden, die es ihnen ermöglichen, Zugang zu ihrer Sprach-, Erinnerungs-, Kultus-, Schicksals-, Werte- und Pflichtengemeinschaft zu finden“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, 2004, S. 52). Vor diesem Hintergrund werden dann Einzelstandards ausdifferenziert.
- In dem bislang nicht offiziellen, dem zuständigen Ministerium aber vorgelegten „*Bildungsplan für den islamischen Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg – Grundschule*“ (Stand Schuljahr 2015/2016) wird formuliert: „Der Islamische Religionsunterricht leistet im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule einen eigenständigen Beitrag. Er trägt der religiösen Dimension von Bildung und Erziehung Rechnung. Er versteht sich als Angebot an die Kinder, greift die Lebenssituation junger Menschen auf und gibt Hilfen, das Leben bewusst und sinnerfüllt wahrzunehmen, indem er auf altersgemäße Weise in die elementaren Glaubensgrundlagen des Islam einführt. Er geht ein auf grundlegende Lebensumstände und menschliche Erfahrungen wie Freude, Traurigkeit, Krankheit, Tod, Leben, Geborgenheit, Sicherheit, Freiheit, Vertrauen, Zuversicht und thematisiert Eigenschaften wie Großzügigkeit, Bescheidenheit, Gerechtigkeit, Mitgefühl, Aufrichtigkeit, Zuverlässigkeit, Liebe, Fürsorge und Respekt, Toleranz und Geduld“ (Bildungsplankommission Islamischer RU, 2003/2005).

Diesen und ähnlichen Dokumenten ist das Bemühen zu entnehmen, den jeweiligen RU in den für das Bildungswesen in Deutschland maßgeblichen Rahmen so einzufügen,

dass einerseits dieser Rahmen gewahrt bleibt, andererseits aber auch Möglichkeiten für eigene Akzentuierungen entsprechend der jeweiligen religiösen Tradition eröffnet werden. Besonders ausgeprägt ist dies bei den Bildungsstandards für jüdische Religionslehre in Baden-Württemberg der Fall, die sich markant von den parallelen Beschreibungen für andere Formen des RU unterscheiden (vgl. dazu auch Krochmalnik, 2015). Weiterhin ist erkennbar, dass in diesen Formen von RU deutlich stärker katechetische Ziele verfolgt werden sollen, als dies für den heutigen evangelischen oder katholischen RU gesagt werden kann.

3. Pädagogische und bildungstheoretische Erwartungen an den Religionsunterricht

Ein RU, der sich nicht auch bildungstheoretisch ausweisen lässt, müsste ein Fremdkörper in der Schule bleiben. Deshalb kommt auch den Fragen nach bildungstheoretischen Erwartungen an den RU eine grundlegende Bedeutung zu. Im Folgenden kann allerdings keine umfassende Reflexion des komplexen Zusammenhangs von Religion und Bildung erfolgen. Wir können hier nicht den – insgesamt allerdings wenigen – Stimmen nachgehen, die Zweifel am Bildungswert von Religion überhaupt erheben, die – das ist häufiger der Fall – Religion allenfalls als integrierten Bestandteil anderer Schulfächer akzeptieren oder die einen anderen RU wollen (vgl. dazu Beiträge in Ziebertz & Schmidt, 2006). Vor dem Hintergrund des derzeit gültigen Formats des RU beschränken wir uns auf die pädagogischen und bildungstheoretischen Erwartungen an dieses Fach, die exemplarisch anhand von Äußerungen ausgewählter Fachvertreter aufgenommen werden sollen.

Zunächst bietet *Jürgen Baumert* (2002) einen weitreichenden Vorschlag an, Religion in den Bildungskanon zu integrieren. Er sucht nach einer Grundstruktur der Allgemeinbildung und beschreibt vier Modi der Welterschließung, die jeweils eine eigene Rationalität aufweisen. Sie unterscheiden sich methodisch und inhaltlich und ermöglichen der nachwachsenden Generation eine spezifische Form der Weltbegegnung. Bildung besteht darin, diese Modi in ihrer Komplementarität zu entfalten, so dass die jeweiligen Formen des Weltverstehens, ihre Methoden und Sprachen erlernt und verstanden werden. Einer der vier Modi bezieht sich auf Probleme „konstitutiver Rationalität“, womit Grundfragen der menschlichen Existenz angesprochen werden; diesem Modus ordnet er die Philosophie und die Religion zu. Alle Religionen beschäftigen sich mit dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens und bieten dazu Überzeugungen, Erfahrungsfelder, Rituale und ethische Reflexionen an. Wenn auch die Grundfragen vergleichbar sind, so sind die Vollzüge in den Religionen spezifisch. Daher kann Religion nicht nur „allgemein“ behandelt werden, sondern verlangt eine Beschäftigung mit Religion, die historisch und kulturell manifest geworden ist (zur religionspädagogischen Rezeption vgl. Dressler, 2012).

Dietrich Benner geht handlungstheoretisch vor und fragt, wodurch sich eine menschliche Praxis auszeichnet (Benner, 2014, bes. S. 15–24). Er vertritt die Auffassung, dass

die Bereiche Politik, Pädagogik, Ethik, Arbeit und Kunst, aber ebenso auch Religion eine Praxis darstellen, in der die Fragen der Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache vermittelt werden. Benner wendet sich gegen eine Hierarchisierung der Praxisbereiche, gleichwohl räumt er ein, dass sich Praxen wechselseitig kritisieren können. Seine Erwartung an eine grundlegende Bildungstheorie ist, dass sie diese Praxisbereiche aufgreift und entfaltet. Während die allgemeine pädagogische Theorie auf die Bildsamkeit des Menschen abhebt, leistet die Religion eine Konkretisierung im Blick auf die Endlichkeit des Menschen. Nur im Bewusstsein der Endlichkeit kann der Mensch nach dem Sinn des Lebens fragen und sein Leben auf den ungewissen Zeitpunkt des Todes hin ausrichten. Mit Schleiermacher versteht Benner Religion als Chiffre für das Verhältnis des Endlichen zum Absoluten. So wie es die Sprache nur als Einzelsprache gibt, ist Religion nicht hinreichend als Vernunftreligion zu erfassen, sondern erfordert die Hinwendung zu den verschiedenen Ausprägungen der Offenbarungsreligionen. Jedoch sei Bildung in Religion nicht mit religiöser Initiation zu verwechseln, bei der die Bildung der Religion nachgeordnet werde. Wenn man von Religion und Bildung spricht, geht es – vor allem in der Schule – um die reflexive Vergegenständlichung dessen, was in Religionen geglaubt wird. Eine Glaubenspraxis wird in einen Lerngegenstand transformiert, der nicht verkündigt wird, sondern gewusst und reflektiert werden soll – allerdings in enger Anlehnung an eine konkrete Religion. Die pädagogische Differenz von Glaube und Wissen baut im Übrigen religiösem Fundamentalismus vor, bei dem religiöse Überzeugungen „direkt“ übertragen werden.

Noch stärker auf die Begründung religiöser Bildung im Rahmen des konfessionellen RU zielen die Überlegungen von *Volker Ladenthin* (2014). Er will die Beschäftigung mit Religion losgelöst wissen von der Frage, ob jemand gläubig ist oder nicht. So wie der Unmusikalische über den Sinn von Musik nachdenken kann, kann sich der Nichtgläubige mit dem Umstand beschäftigen, dass geglaubt wird und ob geglaubt werden soll. Anthropologisch macht Ladenthin geltend, dass in fast allen Kulturen der Welt Religiosität angetroffen wird, so dass Bildung diese verbreitete menschliche Praxis einbeziehen müsse. Religion beschäftigt sich mit der anthropologischen Grundausstattung des Menschen und seiner Sonderstellung in der Natur (Ladenthin, 2014, S. 37) und greift diese Fragen auf spezifische Weise, d. h., in historisch und kulturell konkreten Glaubenssystemen, auf. Zur Kenntnis des inneren Aufbaus der Kultur gehöre daher das Wissen über vorfindliche Konfessionen und zur Kenntnis der Eigenheit des Menschen gehöre Wissen über seine konstitutive Befindlichkeit. Weiterhin misst Ladenthin der Bildung in Religion Bedeutung zu, wenn es um den rationalen Umgang mit der Endlichkeit gehe, um die Entwicklung von Sittlichkeit, um die Frage nach dem Sinn und der Hoffnung des Lebens sowie um die Bildung der Anlage des Menschen, seinen Ist-Zustand zu transzendieren.

Diese allgemeinpädagogischen Reflexionen über Bildung und Religion sind für die evangelische und katholische Religionspädagogik in Deutschland in hohem Maße anschlussfähig (Nipkow, 1998; Schweitzer, 2003, 2014a; Preul, 2013). Insofern unterstützen die exemplarisch referierten Stellungnahmen den RU als bildungstheoretisch ausweisbares Fach. Das gilt zunächst für die Anerkennung, Religion als eine Grund-

befindlichkeit menschlicher Existenz zu verstehen, die es ebenso wie andere Befindlichkeiten verdient, gebildet zu werden. Das gilt ebenso für die Offenlegung der Differenz von Glaube und Wissen, so dass der RU nicht einfach Glaubenspraxis fortsetzt, sondern über diese aufklärt. Und das gilt schließlich für Zurückhaltung und begründeter Skepsis gegenüber dem möglichen Verlangen, durch den RU Glauben zu stiften (vgl. Schweitzer, 2006, S. 62–63). Zwar kann die Beschäftigung mit Religion, indem religiöse Glaubenspraxen historisch und aktuell als Zugänge zur menschlichen Existenz und zur Welt entfaltet werden, den persönlichen Glauben begünstigen oder anleiten, aber nicht herstellen. Der Glaube wäre dabei ein indirekter und kein direkter Effekt.

In der akademischen Religionspädagogik gibt es eine weitreichende Übereinkunft, religiöse Bildung im RU als ein Lernen in Freiheit und zur Freiheit zu entwerfen, das sich der Idee der Selbstzwecklichkeit des Menschen und seinem Subjekt-werden-Können im Sinne der Mündigkeit verpflichtet weiß (Englert, 2014). In diesem Sinne werden die überlieferten Religionen wie auch die aktuelle Religionspraxis auf ihren Beitrag zur Subjektwerdung des Menschen befragt, jedoch kritisch, um das Ziel religiöser Mündigkeit nicht durch eine inadäquate Methode zu konterkarieren. Dem Vorhaben „Bildung“ im RU würde der kritische Stachel gezogen, reduzierte man sie auf ein Anpassungslernen an vorgegebene Gesinnungen (Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger, 2009). Auch von kirchlicher Seite wird inzwischen das Überwältigungsverbot ausdrücklich anerkannt (EKD, 2014, S. 110). Weitere bildungsbedeutsame Motive in der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion betreffen die Frage der pädagogischen Anthropologie und damit das Menschenbild (Schlag & Simojoki, 2014) sowie die Herausforderung der (Bildungs-)Gerechtigkeit (Grümme, 2014). Zunehmend werden auch Aufgaben der interreligiösen Verständigung in einen ausdrücklichen Bildungshorizont gerückt (Schweitzer, 2014b; vgl. auch Ziebertz, 2010). Pluralitätsfähigkeit gilt als ein zentrales Bildungsziel für den RU (Schweitzer, Englert, Schwab & Ziebertz, 2002; Ziebertz, 2008, vgl. auch EKD, 2014).

4. Empirische Befunde zum gegenwärtigen Religionsunterricht

Von den verschiedenen Voraussetzungen und Begründungen ist die Realität des RU natürlich noch einmal zu unterscheiden. Das betrifft bereits die Frage, wo und in welchem Ausmaß der RU tatsächlich erteilt wird. Eine bundesweite Statistik gibt es dazu nicht. Die KMK-Berichte (zuletzt KMK, 2002a, 2002b) belegen aber, dass der RU mit Ausnahme der o. g. wenigen Bundesländer, in denen es andere Formen gibt, flächendeckend erteilt wird. Höhere Anteile von Abmeldungen werden nicht berichtet, allerdings ein Ausfall von ca. 10% in der Sekundarstufe I sowie eine ungenügende Versorgung mit Lehrkräften im beruflichen Bildungswesen.

Darüber hinaus sind empirische Einzeluntersuchungen in den Blick zu nehmen. Studien zum Religionsunterricht lassen sich unterscheiden nach Einstellungen von SchülerInnen zum Stellenwert des Fachs, nach dem Professionsverständnis der LehrerInnen und schließlich nach der Wirksamkeit religiöser Bildung. Diese drei Untersuchungs-

bereiche werden im Folgenden aufgenommen. Dabei kann nur eine Auswahl von Untersuchungen berücksichtigt werden. Neben größeren Verbundprojekten werden die meisten Studien standortbezogen von einzelnen Lehrstühlen durchgeführt. Hinzu kommen zahlreiche empirische Qualifikationsarbeiten (Dissertation bzw. Habilitation).

4.1 *SchülerInnen bewerten den Religionsunterricht*

Anton A. Bucher veröffentlichte 1996 die Studie „Religionsunterricht – Besser als sein Ruf?“, in der 2700 SchülerInnen nach ihrer Einstellung zum RU in Österreich befragt wurden. Von den befragten SchülerInnen besuchten 55.6% eine Hauptschule, 44.6% das Gymnasium. Beim Ranking aller Schulfächer platzieren die österreichischen Jugendlichen das Fach Religionslehre nach Sport, Kunst und Werken auf Rang 4. Differenziert man die Zustimmungswerte, bewerten 39% den RU als „sehr beliebt“, 25% als „nicht beliebt“ und 36% votieren für eine mittlere Position. Die stärkste Bedeutung des RU sehen die Befragten in seiner Leistung für die Allgemeinbildung, gefolgt von den Aspekten Lebenshilfe, Stärkung des Gewissens und Impulsen für ein besseres Zusammenleben. Die wichtigsten Einflussfaktoren für die Beliebtheit des RU und die Einschätzung seiner Effizienz sind eine gute Didaktik und eine bereits vorhandene religiöse Sozialisation der SchülerInnen. Bei den Wünschen an den RU fällt auf, dass kirchlich besetzte Themen nur auf geringes Interesse stoßen, im Gegensatz zu Exkursionen, freier Themenwahl oder Projekttagen (Bucher, 1996, S. 33–89).

Vier Jahre später publizierte Bucher (2000) die Ergebnisse einer Untersuchung in Deutschland mit ähnlichen Messinstrumenten, beschränkt auf den katholischen RU. In einem ersten Untersuchungsstrang wurden 1454 GrundschülerInnen in Bayern, im Rhein-Main-Gebiet, in Sachsen und in Niedersachsen befragt (Bucher, 2000, S. 34–54). Gut drei Viertel der befragten GrundschülerInnen äußern, dass der RU bei ihnen „beliebt“ bzw. „sehr beliebt“ ist. Die Beliebtheitswerte variieren in den vier berücksichtigten Religionen Deutschlands von 71% bis 87%, jedoch liegen, neben der religiösen Sozialisation, die stärksten Erklärungsfaktoren im Binnengeschehen des Unterrichts, d. h., in der methodischen Qualität des Unterrichts, dem Wohlbefinden der Kinder in der Klasse bzw. in der Schule und in dem Engagement der LehrerIn.

Die GrundschülerInnen gaben in der Bucher-Studie an, sehr viel über Gott (84%) und Jesus (83%) gelernt zu haben, aber auch über Heilige (49%), die Bibel (44%) und die Kirche (24%). In einem zweiten Untersuchungsstrang wurden in denselben geographischen Regionen 3875 SchülerInnen der Sekundarstufe I befragt, d. h., Haupt- und RealschülerInnen (27.9% bzw. 19.1%) sowie Gymnasiasten (42.5%) und SchülerInnen von Gesamtschulen (10.5%). Das Ergebnis hinsichtlich der Beliebtheit des Faches unterscheidet sich deutlich von dem der Grundschule. Ein Ranking von insgesamt 12 Schulfächern weist den Religionsunterricht auf Platz 9 aus. Noch weniger beliebt sind Geschichte, Physik und Latein (in Haupt- und Realschulen nicht auf der Stundentafel). Die Befragten sollten mit Hilfe einer Skala von 10 Items angeben, was sie im RU vor allem lernen. An der Spitze steht die Aussage, viel über andere Religionen gelernt zu haben

(56%). Es folgen die Aussagen, dass der RU anregt, selbstständig über den eigenen Glauben nachzudenken (48%), dass er die Allgemeinbildung erweitert (40%) und Wissen über Gott (37%) und Jesus (36%) vermittelt. Die Bewertung des RU in der Sekundarstufe hängt vor allem davon ab, dass der RU aktive Unterrichtsmethoden verwendet und die Themen lebensrelevant behandelt. Den RU abschaffen möchten 14%, dagegen sind 65%; an eine Abmeldung vom RU haben 16% gedacht, 71% verneinen dies. Dass der RU bleiben solle wie er sei, bejahen 45%, einen anderen RU wünschen sich 21% und 34% sind bei dieser Frage unentschieden (Bucher, 2000, S. 55–96). In einem dritten Untersuchungsstrang wurden 1347 Gymnasiasten der Jahrgangsstufen 11–13 befragt. Nur 9% besuchen den RU sehr gerne, 34% gerne, 43% sind unentschieden und 14% kreuzen eine der beiden negativen Antwortkategorien an. Den Lerngewinn des RU sehen die SchülerInnen in der Sekundarstufe II vor allem in der Behandlung anderer Religionen (58%), in der Allgemeinbildung (52%) und in der Möglichkeit, seinen eigenen Glauben reflektieren zu lernen (46%). Positive Einflussfaktoren auf die Beliebtheit des RU und auf seine Effizienz sind für die Befragten ein Unterricht mit lebensnahen Themen und das Engagement der ReligionslehrerIn. Negativ wirken sich Disziplinprobleme in der Klasse aus sowie die Neigung, den RU als Ort des „Abschaltens“ zu nutzen. Für SchülerInnen der Oberstufe sind theologische Themen ebenso wichtig wie ethisch-philosophische und religionswissenschaftliche. Die Disposition für eine eventuelle Abmeldung vom Fach liegt allerdings mit etwa 40% sehr viel höher als in den unteren Schulstufen (Bucher, 2000, S. 97–106). Zusammenfassend stellt Bucher in der Zeit von der Grundschule bis zum Abitur eine deutlich abnehmende Kurve hinsichtlich der Beliebtheit fest. Je älter die SchülerInnen werden, desto weniger wird dem RU „Effizienz“ bescheinigt. Die Untersuchungen zeigen, dass ein Profilelement des RU darin liegt, dass es meist eher locker zugeht und der Anspruch insgesamt als weniger leistungsorientiert empfunden wird. Die Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach unterrichten, werden überwiegend als engagiert erlebt.

Eine 1999 unter 729 bayerischen Gymnasiasten durchgeführte Studie fragte nach dem RU, den sich die SchülerInnen wünschen würden (Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003). Es dominierten die Wünsche für einen RU, der sich der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen und Problemen widmet, der SchülerInnen ein objektives Bild über die Weltreligionen vermittelt und zeigt, was die Religionen „wirklich wollen“, sowie einen Unterricht, der zur Kommunikation in religiösen Fragen befähigt. Hingegen wird ein RU abgelehnt, der sich als „Kirche in der Schule“ versteht und in den christlichen Glauben einführen will. Der RU ist für SchülerInnen interessant, wenn die Inhalte objektiv behandelt werden. Religionen können nach Ansicht der SchülerInnen einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme leisten, daher soll der RU von seiner Perspektive aus gesellschaftliche Prozesse verständlich machen. Zwischen katholischen und evangelischen Schülern gibt es in dieser Frage keinen signifikanten Unterschied. Der aufgezeigte Befund wird etwas verstärkt, wenn sich SchülerInnen selbst als religiös bezeichnen. Auch nicht-religiöse SchülerInnen bekunden ein Interesse an einem Unterricht, der gesellschaftliche Fragen aufgreift und die Positionen der Religionen erläutert. Wenn nicht-religiöse SchülerInnen jedoch meinen, dass Religion ein Relikt vergange-

ner Zeiten und insgesamt nicht kompatibel mit der Moderne sei, sprechen sie sich gegen einen RU aus (Ziebertz et al., 2003, S. 199–230).

Ein erweitertes Instrument wurde in der Studie „Religion and Life Perspectives“ verwendet (Ziebertz & Kay, 2006). Die Feldforschung unter 16- bis 18-jährigen Jugendlichen fand 2002 statt. Faktoranalytisch ergaben sich vier Dimensionen: (1) RU mit konfessioneller Ausrichtung der Glaubenseinführung; (2) RU als multireligiöser Unterricht, der über die Weltreligionen informiert; (3) RU als Lebenshilfe und (4) RU als Gesellschafts- und Sozialkunde. Die Studie erstreckte sich auf 1925 SchülerInnen der 10. und 11. Jahrgangsstufe in 7 deutschen Regionen. Weitere 9 europäische Länder waren beteiligt (insg. N = 9852). Die deutschen Befragten lehnten einen RU als Glaubenseinführung klar ab (Mittelwert 2,15 auf einer 5-Punkt Likertskala). Positiv wurden die drei anderen Ausrichtungen des RU bewertet. Die Mittelwerte betrugen 3,99 für einen RU als Lebenshilfe, 4,10 für einen RU mit Gesellschaftsorientierung und 4,34 für einen multireligiösen RU. Je stärker die Befragten religiös sozialisiert sind, desto schwächer fällt die Ablehnung des kirchlich- und glaubensorientierten RU aus. Die Unterschiede zwischen stärker und schwächer religiös sozialisierten Schülern sind jedoch nur graduell, nicht substanziell (vgl. dazu auch Ziebertz & Riegel, 2008).

2008 führte die REDCo Forschergruppe ein nicht repräsentatives Survey unter 14- bis 16-jährigen Jugendlichen in Deutschland und weiteren europäischen Ländern durch, in dem auch Items zum RU enthalten waren (Valk, Bertram-Troost, Friederici & Béraud, 2009). Die Studie zeigte, dass die befragten Jugendlichen Religion überwiegend als „natürlichen Teil“ des Lebens empfinden und eine friedliche Koexistenz zwischen den Religionen wünschen. Im Blick auf die deutsche Teilstichprobe, die in NRW und Hamburg gezogen wurde (Valk et al., 2009, S. 173–211), wird belegt, dass Jugendliche an „Religion im Plural“ interessiert sind. Die höchste Zustimmung gibt es für einen RU, der Wissen über verschiedene Religionen vermittelt, der SchülerInnen dazu führt, anderen Religionen mit Respekt zu begegnen und in dem religiöse Fragen von verschiedenen Blickwinkeln aus betrachtet werden (Valk et al., 2009, S. 187). Die Studie fragte auch nach der Form des RU als Unterricht in religionshomogenen Klassen, was dem konfessionellen Unterricht entspricht, oder als „RU für alle“, wie er beispielsweise in Hamburg durchgeführt wird. Die Antworten der Jugendlichen spiegeln wider, was sie faktisch erleben. Die Aussage, RU solle ein gemeinsamer Unterricht aller SchülerInnen sein, egal welchen religiösen Hintergrund sie haben, bejahen 73 % der Hamburger SchülerInnen, aber nur 21 % der SchülerInnen in NRW. Die Aussage, der RU sollte religionshomogen angeboten werden, bejahen nur 10 % der Hamburger SchülerInnen, aber 61 % der SchülerInnen in NRW. Für die Akzeptanz des RU spricht, dass 66 % der Hamburger und 71 % der NRW-SchülerInnen die Aussage ablehnen, RU sollte überhaupt nicht auf der Stundentafel stehen (Valk et al., 2009, S. 191).

4.2 Empirische Studien zum Professionsverständnis von ReligionslehrerInnen

Eine sehr differenzierte Untersuchung legte eine Forschergruppe um Andreas Feige vor (vgl. Feige, Dressler, Lukatis & Schöll, 2000). Dabei handelte es sich um eine Studie unter evangelischen Religionslehrerinnen in Niedersachsen, die sowohl qualitativ als auch quantitativ angelegt war.

Im qualitativen Teil wurden in den Jahren 1997–1998 insgesamt 23 ausführliche narrative Interviews mit Lehrkräften durchgeführt. Die Forscher gingen davon aus, dass die „Lehre“ der Religion im Unterricht nicht unabhängig von der gelebten Religion verstanden werden kann. Methodisch orientierten sich die Untersucher an der *Objektiven bzw. Strukturalen Hermeneutik*, die von Ulrich Oevermann entwickelt wurde und die Mitglieder des Comenius-Instituts weiter entfaltet haben (vgl. Feige et al., 2000, S. 50–53). Die qualitative Studie hat *gelebte* Religion in ihrem biographischen Kontext rekonstruiert und *gelehrte* Religion anhand der Aussagen der Lehrer hinsichtlich ihres Konzepts von RU erhoben, um beide anschließend in Beziehung zu setzen. In den biographischen Rekonstruktionen zeigten sich drei Strukturmuster: (1) Religion wird institutionell und inhaltlich vor allem von der Tradition der Kirche her verstanden; (2) Religion ist Gegenstand einer kommunikativen Praxis, in der das Subjekt die Bedeutsamkeit religiöser Traditionen rekonstruiert; und (3) ein Typus, bei dem Religion vor allem über subjektive Bedürfnisse und eine Erlebniserwartung fokussiert wird.

1999 folgte eine quantitative Erhebung unter 2109 evangelischen ReligionslehrerInnen (Feige et al., 2000). Die fünf wichtigsten Ziele, die die befragten Lehrer im RU verfolgen, sind Wertevermittlung, Religion als gesellschaftlich-emanzipierte Weltauffassung darstellen, persönliche Lebensorientierung ermöglichen, emotional-affektive Fähigkeiten verstärken und Verstehen vertiefen. Diese Ziele erreichen auf einer 5-Punktskala Werte von ≥ 4 . Es folgen christlich-religiöse und interreligiöse Ziele wie eine christliche Grundhaltung vermitteln, Gemeinsames von Religionen zeigen sowie den Umgang mit anderen religiösen Auffassungen und interreligiöse Dialogfähigkeit verbessern. Die ausdrückliche Beschäftigung mit der Kirche und mit kirchlichen Lehren wird als eher weniger wichtig betrachtet (Feige et al., 2000, S. 226). Evangelischer Glaube, so die befragten ReligionslehrerInnen, brauche vor allem gedankliche Auseinandersetzung, die in einer an Nächstenliebe orientierten Lebenspraxis münden solle (Feige et al., 2000, S. 276). Interessanterweise sehen die Befragten kaum Behinderungen, einen guten RU durchzuführen. Als *teilweise* problematisch bewerten sie die mangelnden religiösen Vorkenntnisse der SchülerInnen sowie das partielle Desinteresse der Schule und des sozialen Umfeldes der SchülerInnen am RU. Alle anderen im Fragebogen angebotenen potenziellen Behinderungen werden als wenig relevant eingeschätzt (Feige et al., 2000, S. 291). Eine dimensionale Analyse der Daten gibt zu erkennen, dass evangelische ReligionslehrerInnen in Niedersachsen Sympathie für die Vorstellung eines konfessionsübergreifenden *Christentums für alle* haben, die sie auch auf den RU übertragen, der sich jedoch am diakonisch-protestantischen Christentum orientieren soll. Sie verstehen den RU als einen Ort, an dem die Existenz des Menschen theologisch erschlossen und für eine Religionspraxis sensibilisiert wird und in dem die Ent-

faltung der Identität der SchülerInnen selbst als ein Ausdruck der religiösen Dimension der Wirklichkeit gilt (Feige et al., 2000, bes. S. 439–469).

Die Messinstrumente der Niedersachsenstudie wurden von Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch (2005) kurze Zeit später erneut für eine repräsentative Befragung von 4196 katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Baden-Württemberg verwendet. Die Top-Ziele der Befragten unterscheiden sich nur wenig von den niedersächsischen LehrerInnen. Die vergleichende Datenanalyse zeigt, dass sich katholische und evangelische ReligionslehrerInnen hinsichtlich der Ziele des RU nur in wenigen Positionen unterscheiden. Allerdings bleibt zu bedenken, dass es sich dabei um Selbstausskünfte handelt, die kaum verlässliche Rückschlüsse auf das tatsächliche Verhalten zulassen (anders, auch mit Beobachtung im RU verbunden: Biesinger, Münch & Schweitzer, 2008). Katholische LehrerInnen sind etwas stärker an Wertevermittlung interessiert, sie haben ein etwas positiveres Verhältnis zum RU als einen Ort der Verkündigung und sie wollen etwas mehr als ihre evangelischen KollegInnen die kirchliche Lehrtradition berücksichtigen. Es tritt jedoch kaum der Fall auf, dass die eine Gruppe etwas befürwortet, was die andere ablehnt, d. h., die Differenzen sind allenfalls graduell und nicht substanziell (Biesinger et al., 2008, S. 26). Die Unterschiede fallen stärker aus, wenn erstens Schulformen berücksichtigt werden. Hier sind klare Akzentsetzungen zu beobachten, die mit dem Alter und der Entwicklung der SchülerInnen zusammenhängen sowie mit den Spezifika etwa des Gymnasiums im Vergleich zur Hauptschule (Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 32). Zweitens sind konfessionstheologische Differenzen erkennbar, etwa hinsichtlich der Rolle der Kirche im Verhältnis zwischen Mensch und Gott, der Bedeutung der Bibel, der Realpräsenz Jesu Christi oder der Funktion des Papstamtes (Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 84). Die Einschätzungen der Parameter, die als Behinderung des RU in Frage kommen, gleichen denen der niedersächsischen LehrerInnen (Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 45). Evangelische und katholische ReligionslehrerInnen in Baden-Württemberg sind offen für eine stärkere ökumenische Kooperation in der Schule, bewerten verschiedene Kooperationsmodelle aber durchaus unterschiedlich und möchten die konfessionelle Verankerung nicht aufgeben. Von der Kirche erwartet mehr als Dreiviertel der Befragten eine stärkere Öffnung zur umgebenden kritisch-säkularen Umwelt. Wie in Niedersachsen treten auch die LehrerInnen in Baden-Württemberg für einen Unterricht ein, der den Glauben vor allem gedanklich reflexiv erschließt und sich material und handlungsbezogen daran orientiert, dass Glaube und tätige Nächstenliebe zusammengehören (Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 79). Sowohl in Niedersachsen als auch in Baden-Württemberg haben ReligionslehrerInnen ein Professionsverständnis, das (nach der Einteilung von Baumert, 2002) dem konstitutiv-rationalen Modus der Weltbegegnung folgt, wonach der RU SchülerInnen die Welt durch die überlieferte und eine anthropogene Komponente von Religion erschließt, und zwar so, dass Religion als Freiheit-verbürgende Perspektive in den Blick kommt, die methodisch ein Lernen in Freiheit impliziert.

Einen theoretisch fundierten und empirisch detaillierten Einblick in die Praxis der Lehrer-Schüler-Interaktion erlaubt die qualitativ-empirische Studie von Stefan Heil (2005). Auf der Basis von 30 videografierten Unterrichtsstunden und zusätzlichen In-

interviews untersucht die Studie, nach welchen Strukturprinzipien professionelles Handeln von religionspädagogischen Profis in der Praxis funktioniert, um Aussagen zu einer empirisch fundierten Berufstheorie machen zu können. In Anlehnung an Charles Sanders Peirce bestimmt Heil den empirischen Gegenstand, anhand dessen professionelles Handeln untersucht wird, als den *Schluss* (deduktiv, induktiv, abduktiv), durch den ReligionslehrerInnen auf die Bedeutung von Schüleräußerungen reagieren. Diese Schlussmodi haben eine je eigenstrukturelle empirische Ausprägung hinsichtlich ihrer Syntaktik, Semantik und Pragmatik. Die empirische Analyse zeigt, wie die Korrelation von Schülerzeichen mit der Bedeutungshermeneutik der LehrerInnen im Religionsunterricht funktioniert, welche Faktoren welche Schlussmodi begünstigen und wie die didaktische Situationsgemäßheit der Modi bewertet werden kann.

Eine Reihe von Studien widmet sich ReligionslehrerInnen an der Grundschule. Christhard Lück (2003) befragte 1998 749 evangelische GrundschullehrerInnen in Westfalen. Seine quantitative Untersuchung, die vor allem an der Frage der konfessionellen bzw. ökumenischen Ausrichtung des RU interessiert ist, kann zeigen, dass in der Praxis bereits viele Formen der ökumenischen Zusammenarbeit realisiert werden und die LehrerInnen dementsprechend eine große Offenheit zeigen. Barbara Asbrand (2000) beobachtete 25 Unterrichtsstunden in religiös gemischten Klassen in Hamburg und zeigt, wie religiöse Sozialisation und Fremdverstehen im vertrauten Klassenverband möglich sein können. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die faktische Begegnung mit religiöser Vielfalt eine produktive Voraussetzung für interreligiöses Lernen im RU ist.

Abschließend soll kurz auf weitere Studien im Bereich der LehrerInnenforschung hingewiesen werden. Im internationalen Kontext wurden 2007 etwa 3500 LehrerInnen aus 16 europäischen Ländern im Rahmen des EU Projekts „Teaching Religion in a multicultural Europe“ befragt (Ziebertz & Riegel, 2009). Die vergleichende Untersuchung zeigte, dass sich Unterrichtsstrategien in den berücksichtigten Ländern vielfach unterscheiden. Insbesondere die theologische und institutionelle Ausrichtung spiegelt die Besonderheiten in den Ländern wider. In Religionsangelegenheiten, so eine der Schlussfolgerungen, ist Europa sehr heterogen.

4.3 Empirische Studien zur Wirksamkeit des Religionsunterrichts

Die Wirksamkeit von RU ist, ähnlich wie bei anderen Fächern, bislang nur in Ansätzen untersucht. Unterschieden werden dabei allgemeine Veränderungsstudien und gezielte Interventionsstudien. Die allgemeinen Studien beziehen sich auf den Religionsunterricht insgesamt, d. h. ohne Berücksichtigung der jeweils realisierten Formen oder behandelten Inhalte. Demgegenüber untersuchen Interventionsstudien die Wirksamkeit bestimmter Unterrichtseinheiten und geben insofern Aufschluss zu spezifischen Fragen.

Bei den *allgemeinen Studien* kommt für den RU in Deutschland der von Benner, Schieder, Schluß und Willems (2011) vorgelegten Berliner Untersuchung die bislang größte Bedeutung zu. Diese Studie steht im Kontext eines kompetenzorientierten RU. Das Forschungsteam entwickelt ein Kompetenzmodell im Sinne religiöser Kompetenz,

für das verschiedene Kompetenzen und Anspruchsniveaus identifiziert werden. Im Zentrum stehen drei Komponenten: „religionskundliche Grundkenntnisse“, „religiöse Deutungs-Kompetenz“ und „religiöse Partizipationskompetenz“. Im vorliegenden Kontext der Frage nach der Wirksamkeit von RU sind vor allem die Befunde zum „Zusammenhang von religiöser Kompetenz und Dauer der Teilnahme am schulischen Religionsunterricht“ (Benner et al., 2011, S. 115) bedeutsam (Voraussetzung ist hier, dass – wie in Berlin vielfach gegeben – nicht alle SchülerInnen kontinuierlich am RU teilgenommen haben). Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Kompetenz-Komponenten sowie weiterer Aspekte ergibt sich zusammenfassend, „dass der Religionsunterricht in einem bedeutsamen Ausmaß zur Förderung und Vermittlung von religiösen Kenntnissen und religiöser Deutungskompetenz beiträgt“ (Benner et al., 2011, S. 116). Weitere Spezialauswertungen konnten belegen, dass sich die Wirksamkeit des RU auch auf interreligiös relevante Kompetenzen erstreckt (Benner et al., 2011, S. 135–140).

Aus dem internationalen Raum ist zunächst die auf ein Schuljahr RU bezogene, österreichische Untersuchung von Georg Ritzer zu nennen (Ritzer, 2010). Ritzer fragt nach den durch (katholischen) RU in einem Schuljahr erzielten Veränderungen. Die Stichprobe umfasste 2149 Jugendliche (Klassenstufen 9–13), die jeweils zu zwei Zeitpunkten, zu Beginn und am Ende des Schuljahrs befragt wurden. Vergleiche konnten zusätzlich zwischen Religions- und Ethikunterricht angestellt werden sowie zwischen Schulen, die neben dem Religionsunterricht entweder einen Ethikunterricht anbieten oder keinen solchen Unterricht eingerichtet haben. Folgende Bereiche werden genauer untersucht: „Perspektivenübernahme“ und „Interesse an Religion“; „Inhaltskompetenz“; „Sinnkompetenz“; „Umgang mit Pluralität“. Am deutlichsten fallen die in der Längsschnittstudie beobachteten Zuwächse im Bereich des Wissens aus (Ritzer, 2010, S. 230), und zwar sowohl im Blick auf „katholisches Wissen“ als auch im Blick auf nicht-christliche „Weltreligionen“ (Ritzer, 2010, S. 279). Hingegen waren bei der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme keine nennenswerten Veränderungen festzustellen (Ritzer, 2010, S. 205), allerdings ein Zusammenhang mit der Beziehungsqualität im Religionsunterricht (Ritzer, 2010, S. 213). Interessant ist immerhin, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Wissen über nicht-christliche Religionen und dem zunehmenden Einsatz für religiöse Toleranz festzustellen ist (Ritzer, 2010, S. 354), der freilich nicht als Kausalität interpretiert werden darf.

Starke Beachtung erfahren hat international auch die Untersuchung „Does Religious Education Work?“ (Conroy et al., 2013) Diese im United Kingdom durchgeführte Untersuchung beeindruckt vor allem durch vielfältige qualitative Befunde, die den dortigen RU in mancher Hinsicht stark problematisieren – etwa weil er häufig fachfremd, ohne entsprechende Lehrerqualifikation, erteilt wird und unter einer erheblichen Unsicherheit hinsichtlich seiner Lehr-Lern-Ziele leidet. Aussagen zur Wirksamkeit von RU lässt die Studie jedoch nur indirekt zu, eben im Blick auf Einzelbeobachtungen sowie qualitative Befunde.

Empirische Untersuchungen zum orthodoxen und jüdischen RU stehen bislang nicht zur Verfügung, und auch für den islamischen RU fehlt es an aussagekräftigen empirischen Untersuchungen (erste Ansätze, die allerdings eher Einblicke und Erkundun-

gen als valide Befunde etwa im Sinne der Wirksamkeit bieten, bei Schröter, 2014, zum Stand der allgemeinen Diskussion vgl. Ucar & Bergmann, 2010, zur muslimischen Religionslehrkräften in Österreich vgl. Korchide, 2009).

Im Vergleich zu den bislang aufgenommenen allgemeinen Untersuchungen zur Wirksamkeit des RU bieten die im Folgenden beschriebenen Interventionsstudien von vornherein weit verlässlichere Befunde. Sie beziehen sich auf einzelne Unterrichtseinheiten zu bestimmten Themen bzw. Lernzielen, die methodisch als Treatments verstanden werden. Für das Design solcher Untersuchungen ist darüber hinaus der Vergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppen entscheidend. Erste Studien dieser Art wurden von Fritz Oser in der Schweiz (zur unterrichtlichen Stimulierung des religiösen Urteils, vgl. Oser, 1988) und in den Niederlanden (zum Gleichnisverständnis, vgl. Hermans, 1990) vorgelegt. In den Niederlanden (Radboud Universität, Nijmegen) hat sich daraus eine gewisse Tradition entwickelt (vgl. u. a. zum interreligiösen Lernen, Sterkens, 2001; zur Förderung des Gleichnisverständnisses, van der Zee, 2007). In Deutschland sind entsprechende Untersuchungen zum RU nach wie vor sehr selten:

Mit einem quasi-experimentellen Design arbeitete die 2008 durchgeführte Studie „Gender in Christentum und Islam“ (Ziebertz, 2010). Kernelement der Untersuchung war ein 10-stündiges Curriculum für SchülerInnen der 9. Jahrgangsstufe an Realschulen. Darin wurden die Themenfelder „Religion in der Öffentlichkeit“, „Familie“, „Ehe und Partnerschaft“, „Sexualität“ und „Frauen- und Männerbilder“ behandelt, und zwar sowohl in der Perspektive christlicher als auch islamischer Traditionen. Die Studie wollte Einsichten liefern, ob SchülerInnen in ethnisch und religiös gemischten Klassen, die über religiös konnotierte Probleme (Gender und Sexualität in Religionen) kommunizieren, mittels des Curriculum zu mehr Verständnis und Toleranz gegenüber divergenten religiösen Positionen geführt und ob eventuelle diskriminierende Stereotypen im Blick auf den Islam und das Christentum verringert werden. Die empirische Überprüfung der Effekte erfolgte durch Pre- und Posttests.

Signifikante Ergebnisse dieser Studie zur Einstellung gegenüber Fremdgruppen lieferten erstens die Religionszugehörigkeit (Christen, Muslime, Nicht-Religiöse), zweitens interkulturelle Kompetenzen (v. a. die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel) und drittens die Wertorientierung. Weiterhin konnte gezeigt werden, dass sich interkulturelle Kompetenzen signifikant in Abhängigkeit von der Religionszugehörigkeit unterscheiden, d. h., Religionszugehörigkeit kann auch als kultureller Faktor gelten, weil sie einen entscheidenden Referenzrahmen für die jeweilige Eigengruppe bereitstellt. Was die Ausprägung von Diskriminierung bzw. Akzeptanz betrifft, konnten Unterschiede in Abhängigkeit zur Fähigkeit zum Perspektivenwechsel nachgewiesen werden. SchülerInnen mit höherer Fähigkeit zum Perspektivenwechsel weisen zu beiden Messzeitpunkten geringere Ausprägungen in Diskriminierung und höhere Ausprägungen in Akzeptanz auf. Demnach wirken sich interkulturelle Kompetenzen auf Prozesse der Ein- und Ausgrenzung aus. Schließlich konnte gezeigt werden, dass sich Wertorientierungen auf die Einstellung zu Fremdgruppen auswirken. Die Befunde geben Anlass, Werte als handlungsleitende Prinzipien zu interpretieren. Diejenigen Schüler, die der Solidarität hohen Wert beimessen, haben tendenziell niedrige Ausprägungen in Diskriminierung und hohe

Ausprägungen in den positiven Einstellungen zu Fremdgruppen im Vergleich zu Schülern, die beim Solidaritätskonzept niedrige Werte haben. Bei den Schülern mit niedrigerer Befürwortung von Hedonismus konnten signifikant niedrigere Ausprägungen von Diskriminierung und höhere Ausprägungen von Akzeptanz gefunden werden als bei Schülern mit höheren Hedonismus-Werten. Werteinstellungen zu beeinflussen war nicht das Ziel des Curriculums. Die Ergebnisse zeigten aber, dass eine begleitende Wertreflexion von hoher pädagogischer Bedeutung ist. Insofern überraschte der Befund, dass das Curriculum, das aus diesen Gründen nach dem Konzept der Wertkommunikation konzipiert wurde, keine eigenen positiven Effekte erzeugt hat. Das Fehlen der Fördereffekte durch das Curriculum warf in dieser Studie die meisten Fragen auf, die von den Autoren ausführlich diskutiert werden. Insgesamt sprachen die Befunde vor allem für kulturell-religiöse Unterschiede hinsichtlich der abhängigen Variablen Diskriminierung und Akzeptanz.

Weitere Studien dieser Art, die von den evangelischen und katholischen Instituten für Berufsorientierte Religionspädagogik an der Universität Tübingen durchgeführt wurden, betreffen die Unterstützung interreligiöser Kompetenz im Berufsschulreligionsunterricht. Eine abgeschlossene Studie zur Evaluation verschiedener Unterrichtseinheiten, in denen eine solche Kompetenz für Auszubildende im Pflegebereich gefördert werden soll, erbrachte ein differenziertes Bild (Merkt, Schweitzer, & Biesinger, 2014). Die mithilfe von Pre- und Posttest erfasste, insgesamt deutlich nachweisbare Wirksamkeit der verschiedenen Unterrichtseinheiten hängt im Einzelnen offenbar eng von den jeweiligen Lernvoraussetzungen ab (Merkt et al., 2014, S. 191–246). Eine eigene Frage betrifft dabei die Validierung des zugrunde gelegten Modells interreligiöser Kompetenz (Losert, Merkt & Schweitzer, 2015).

Noch nicht abgeschlossen ist eine Studie „Wirksamkeit interreligiösen Lernens als religionsbezogene Perspektivenübernahme im Religionsunterricht“. Angesichts der wachsenden Bedeutung interreligiöser Beziehungen in der beruflichen Bildung sowie des weitreichenden Fehlens empirischer Untersuchungen zur Wirksamkeit unterschiedlicher Ansätze der Religionsdidaktik insgesamt – und besonders des Religionsunterrichts im beruflichen Bildungswesen und zum interreligiösen Lernen – wurde eine Interventionsstudie zum interreligiösen Lernen als religionsbezogener Perspektivenübernahme im Religionsunterricht der Berufsschule durchgeführt. Als Treatment dienten zwei Unterrichtseinheiten mit und ohne Berufsbezug zu den Themen „Islamic Banking“ und „Religionen und Gewalt“, die im Bereich der kaufmännischen Ausbildung eingesetzt wurden. Zu drei Messzeitpunkten wurden die Lernvoraussetzungen zu Beginn der Unterrichtseinheit, Veränderungen an deren Ende sowie im längeren zeitlichen Abstand gemessen und miteinander verglichen. Das Treatment wurde vorab in Probeläufen im Blick auf seine Wirksamkeit evaluiert. Die abschließenden Befunde werden für Herbst 2016 erwartet. Weitere Interventionsstudien zum interreligiösen Lernen und zur Wertebildung sind in Durchführung bzw. Vorbereitung.

5. Schluss

Nicht zuletzt die Erfahrungen mit einer staatlich verordneten Weltanschauung haben die junge Bundesrepublik Deutschland bei der Abfassung des Grundgesetzes dazu gebracht, einen obligatorischen RU vorzusehen und diesen inhaltlich an die Religionsgemeinschaften zu binden. Im internationalen Vergleich gibt es viele Formen, den RU durchzuführen. Die jeweiligen Regelungen korrespondieren mit konkreten historischen und kulturellen Erfahrungen in den verschiedenen Staaten bzw. Ländern. In Deutschland hat man sich entschieden, den Pluralismus auf religiösem Gebiet nicht zu neutralisieren, indem man Religion in die Privatsphäre abschiebt, sondern Religion zu einem Bildungsbereich erhoben, um junge Menschen mit religiösen Denkweisen vertraut zu machen, so dass sie *in* und *über* Religion kommunikationsfähig werden und in der Lage sind, religiöse Pluralität kritisch zu bewerten und zu gestalten. Dieser Anspruch nimmt die Religionsgemeinschaften in die Pflicht, einen pluralitätsoffenen, dialogischen RU zu fördern sowie die Religionspädagogik, eine pluralitätsfähige, bildungstheoretische Fundierung des RU weiterzuentwickeln. Die empirischen Befunde zeigen, dass die schulische Praxis diese Ausrichtung widerspiegelt.

Literatur

- Asbrand, B. (2000). *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Kilius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Benner, D. (2014). *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn: Schöningh.
- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H., & Willems, J. (Hrsg.) (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn: Schöningh.
- Biesinger, A., Münch, J., & Schweitzer, F. (2008). *Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht*. Freiburg: Herder.
- Bildungsplankommission Islamischer RU (2003/2005). *Bildungsplan für den islamischen Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg – Grundschule, vorgelegt dem Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg – Entwurf Januar 2003/Februar 2005*. <http://www.islamimdialog.de/BildungsplanIslamischerRU.pdf> [09.03.2015].
- Bucher, A.A. (1996). *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*. Innsbruck: Tyrolia.
- Bucher, A.A. (2000). *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Conroy, J.C., Lundie, D., Davis, R.A., Baumfield, V., Barnes, L.P., Gallagher, T., Lowden, K., Bourque, N., & Wenell, K. (2013). *Does Religious Education Work? A multi-dimensional investigation*. London/New York: Bloomsbury.
- DBK = Deutsche Bischofskonferenz (1974). *Der Religionsunterricht in der Schule (Beschluss der gemeinsamen Synode der Bistümer Deutschlands)*. Bonn: Sekretariat der DBK.

- DBK = Deutsche Bischofskonferenz (1996). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*. Bonn: Sekretariat der DBK. <http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB56-5.%20Auflage.pdf> [09.08.2016].
- DBK = Deutsche Bischofskonferenz (2003). *Christen und Muslime in Deutschland*. Bonn: Sekretariat der DBK.
- DBK = Deutsche Bischofskonferenz (2005). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Bonn: Sekretariat der DBK.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., & Wigger, L. (2009). *Einführung in die Theorie der Bildung* (2. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Dressler, B. (2012). Pluralitätsfähige Religionspädagogik im Perspektivenwechsel von Teilnahme und Beobachtung. In R. Englert, U. Schwab, F. Schweitzer & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig?* (S. 53–65). Freiburg: Herder.
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: GVH. https://www.ekd.de/download/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf [08.08.2016].
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (1999). *Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler. Eine Stellungnahme des Kirchenamtes der Evangelischen Kirche in Deutschland*. 16. Februar 1999. https://www.ekd.de/EKD-Texte/religionsunterricht_muslimisch_1999.html [09.03.2015].
- EKD = Evangelische Kirche in Deutschland (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: GVH. https://www.ekd.de/download/religioese_orientierung_gewinnen.pdf [08.08.2016].
- Englert, R. (2014). Gibt es eine katholische/evangelische Religionspädagogik oder sind wir ökumenisch? *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 13(2), 21–26.
- Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W., & Schöll, A. (2000). *„Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen*. Münster: LIT.
- Feige, A., & Tzscheetzsch, W. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?* Stuttgart: Schwabenverlag.
- Grümme, B. (2014). *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haese, B.M. (2013). Zum Stand des Religionsunterrichts für alle in Hamburg. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 65, 15–24.
- Heil, St. (2005). *Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch fundierte Berufstheorie*. Münster: LIT.
- Hermans, C. (1990). *Wie werdet ihr die Gleichnisse verstehen? Empirisch-theologische Forschung zur Gleichnisdidaktik*. Kampen/Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2002a). *Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13. 12. 2002*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_12_13-Situation-Evangel-Religionsunterricht.pdf [28.06.2016].
- KMK = Kultusministerkonferenz (2002b). *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13. 12. 2002*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_12_13-Situation-Kathol-Religionsunterricht.pdf [28.06.2016].

- Korchide, M. (2009). *Der Islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krochmalnik, D. (2015). Intra- und interreligiöse Kompetenzen im Jüdischen Religionsunterricht. In F. Schweitzer, & A. Biesinger (Hrsg.), *Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich* (S. 97–108). Münster: Waxmann.
- Ladenthin, V. (2014). *Wozu religiöse Bildung heute? Sieben Versuche, an der Endlichkeit zu zweifeln*. Würzburg: Echter.
- Losert, M., Merkt, H., & Schweitzer, F. (2015). In Search of Interreligious Competence: An empirical study in the context of training caregivers through religious education. *Journal of Empirical Theology*, 28, 90–112.
- Lück, Ch. (2003). *Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Merkt, H., Schweitzer, F., & Biesinger, A. (Hrsg.) (2014). *Interreligiöse Kompetenz in der Pflege. Pädagogische Ansätze, theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Münster/New York: Waxmann.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2004). *Bildungsstandards für jüdische Religionslehre Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe*. Stuttgart. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_juedR_bs.pdf [09.03.2015].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen NRW (2011). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Orthodoxe Religionslehre*. Düsseldorf. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/KLP_SI_OR.pdf [09.03.2015].
- Nipkow, K. E. (1998). *Bildung in einer pluralen Welt* (2 Bde.). Gütersloh: GVH.
- Oser, F. (1988). *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*. Gütersloh: GVH.
- Preul, R. (2013). *Evangelische Bildungstheorie*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Ritzer, G. (2010). *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*. Wien: LIT.
- Rothgangel, M., & Ziebertz, H.-G. (2012). Religiöse Bildung an Schulen in Deutschland. In M. Jäggle, M. Rothgangel & Th. Schlag (Hrsg.), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa* (S. 41–68). Göttingen: Vandenhoeck-Ruprecht.
- Schlag, T., & Simojoki, H. (Hrsg.) (2014). *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern*. Gütersloh: GVH.
- Schröter, J. I. (2014). *Die Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg*. Freiburg: Verlag für islamische Bildung und Erziehung.
- Schweitzer, F. (2003). *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. (2006). *Religionspädagogik*. Gütersloh: GVH.
- Schweitzer, F. (2011). *Menschenwürde und Bildung*. Zürich: Theologischer Verlag.
- Schweitzer, F. (2014a). *Bildung*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Schweitzer, F. (2014b). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als Herausforderung und Chance*. Gütersloh: GVH.
- Schweitzer, F., Englert, R., Schwab, U., & Ziebertz, H.-G. (2002). *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. Gütersloh/Freiburg: GVH/Herder.
- Sterkens, C. (2001). *Interreligious Learning. The problem of interreligious dialogue in primary education*. Leiden: Brill.
- Ucar, B., & Bergmann, D. (Hrsg.) (2010). *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele*. Göttingen/Osnabrück: V&R unipress, Universitätsverlag Osnabrück.

- Valk, P., Bertram-Troost, G., Friederici, M., & Béraud, C. (Hrsg.) (2009). *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European quantitative study*. Münster: Waxmann.
- van der Zee, T. (2007). *Religious Ideas, Feelings and Their Interrelationship. Research into the effects of religious education in parables on 10- to 12-year-olds*. Berlin/Münster: LIT.
- Ziebertz, H.-G. (2008). *Religious Education in a Plural Western Society. Problems and challenges* (2. Aufl.). Münster: LIT.
- Ziebertz, H.-G. (Hrsg.) (2010). *Gender in Islam und Christentum. Theoretische und Empirische Studien*. Münster: LIT.
- Ziebertz, H.-G., Kalbheim, B., & Riegel, U. (2003). *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*. Münster: LIT.
- Ziebertz, H.-G., & Kay, W. (Hrsg.) (2006). *Youth in Europe II. An international empirical study about religiosity*. Münster: LIT.
- Ziebertz, H.-G., & Riegel, U. (2008). *Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher*. Gütersloh: GVH.
- Ziebertz, H.-G., & Riegel, U. (Hrsg.) (2009). *How Teachers in Europe Teach Religion. An international empirical study*. Münster: LIT.
- Ziebertz, H.-G., & Schmidt, G. (Hrsg.) (2006). *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung*. Gütersloh/Freiburg: GVH/Herder.

Abstract: This article describes the current situation with regard to religious education (RE) as a school subject in Germany. As a background for understanding RE in Germany the authors present a brief history of RE as a school subject and give an outline of how it is organised. The main purpose of the article is to explore the reality of RE based on empirical research, in order to identify challenges and to anticipate developments in the future. Article 7 of the constitution (Grundgesetz) of the Federal Republic of Germany, introduced in 1949, states that RE is an “ordinary subject” taught “in accordance with the principles of the religious communities”. In 1949 this referred to the Catholic and Protestant churches, although the clause also covers, for example, Jewish RE that exists in many places. More recently, Islamic RE has become more and more important. RE in Germany is a so called “res mixta”, a subject for which state and churches (or other religious communities) have a shared responsibility. As a denominational subject, RE has to meet both the expectations of the respective religious communities and the expectations arising from educational theory and standards for teaching. For these reasons the article includes some basic information about the legal status of RE, the general expectations of different religious communities and the place that RE has in the context of a differentiated structure of the subjects taught in school. Moreover, the article presents empirical findings from research into RE and shows how students evaluate the subject, which objectives RE teachers have and what can be said about the impact of RE.

Keywords: Religious Education, Germany, Legal Status, Educational Theory, Empirical Research

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Universität Tübingen,
Evangelisch-Theologische Fakultät,
Lehrstuhl Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik,
Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen, Deutschland
E-Mail: friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Dr. Hans-Georg Ziebertz, Universität Würzburg,
Katholisch-Theologische Fakultät, Lehrstuhl für Religionspädagogik,
Paradeplatz 4, 97070 Würzburg, Deutschland
E-Mail: hg.ziebertz@uni-wuerzburg.de